

تعليم اللغة العربية بين الرؤى الفنية والنظريات العلمية

محمد سيف الإسلام بوفلاقة (*)

تهنيد:

لا ريب في أن الممارسات التعليمية المتعلقة باللغة العربية السائدة في المؤسسات التربوية تغدو ممارسات آلية عشوائية، في ظل غياب تحديد خطط تدريسية واضحة، ومناهج تربوية سليمة، فطرائق التدريس هي حجر الزاوية في تعليم اللغة العربية، ولا سيما إذا علمنا أن تعليم اللغة العربية أمر صعب وصعب في الآن ذاته، فهو صعب من حيث إن هناك الكثير من التضارب والتباين في طرائق تدريس اللغة العربية، وكذلك من حيث دقة تحديد المضامين التي يتوجب تعليمها والاقتصار عليها...

وهي ميدان خصب كونها لم تلق الكثير من البحث والتنقيب، ولم تحظ باهتمام كبير من لدن مختلف الدارسين والباحثين، ومن جانب آخر فهي قضية لا يمكن الحسم فيها، لأنها قابلة للتجدد، ولا سيما في عصرنا هذا، عصر الانفجار العلمي، والتكنولوجي، والتقني، وبالتالي فإن قضايا تعليم وتعلم اللغة العربية هي في حاجة إلى المزيد من الدراسة والبحث، وتستحق الأبحاث تلو الأبحاث، بعرض الارتفاع، والنهوض بالعملية التعليمية، وبهدف تقويم الجهد المبذولة، والوقوف على أسباب نجاحها، والاستفادة من أخطائها، وتحويلها إلى نجاحات، وكذلك لاستكشاف بعض

(*) كلية الآداب، جامعة عنابة، الجزائر.

المجالات المجهولة التي لم يتم التطرق إليها، وإيجاد الحلول الناجعة للكثير من القضايا المتصلة بموضوع تعليم اللغة العربية...».

لأجل كل ذلك يسعى هذا البحث الموسوم بـ«تعليم اللغة العربية بين الرؤى الفنية والنظريات العلمية» إلى تسلیط الضوء على بعض القضايا التي يرى أنها جديرة بالبحث والتقييّب، ولا يمكن تجاوزها من خلال الوقف مع مجموعة من الرؤى الفنية المتنوعة التي تتصل بتعلم اللغة العربية، إضافة إلى بعض التجارب الناجحة التي أدلّى بها في هذا الميدان من قبل المشتغلين بتعلم اللغة العربية من مدرسین، ومحققین، وتربيّيين، وأساتذة المعاهد التربوية، كما ينفتح على جملة من الدراسات والنظريات اللغوية المعاصرة التي وظفت قصد خدمة اللغة العربية وتقرّبها من المتلقّي.

إن هذا الموضوع يكتسي أهمية بالغة في عصرنا الراهن، ولاسيما أن لغتنا العربية تتعرّض لها جملة من التحدّيات مثل غزو اللغات الأخرى في عصر العولمة، وزحف العامية، وتعدد اللهجات.

لذا يتوجّب على الدارسين والباحثين تلمس شتى السبل التي من شأنها النهوض والإرتقاء بلغتنا العربية، وجعلها منسجمة مع متطلبات العصر، من خلال تشخيص الوضعية بدقة «ودراسة ظاهرة انخفاض المستوى من شتى الجوانب النفسية، والاجتماعية، والبيئية، والحضارية قصد الوقف على مسبباتها الكثيرة، وانعكاساتها الخطيرية قبل تقديم الوصفة العلاجية»⁽¹⁾. فالمجتمعات المعاصرة منشغلة على عتبة القرن الجديد بالنهوض بلغتها، وترقيتها، وهذا ما جعلها ترکز الاهتمام على البرامج، والكتب التعليمية، وطرق التدريس، والمعلم، والمتعلم، وذلك لمواكبة العصر، كما أن زمننا هذا أصبح يعرف اهتماماً كبيراً بطرق التعليم، والتعلم، وهذا يعود إلى عوامل شتى؛ حضارية، وثقافية، وعلمية، واجتماعية. «لقد سبق العرب والمسلمون غيرهم من الأمم في تأليف المعاجم وتدوين اللغة والمحافظة على لغتهم، ولكن عملهم كان في النطاق الفردي. وقد اندهشت الأجيال الحديثة مما دونه نوابع الأجيال السابقة في موضوع المعاجم. وهذا فضل يرجع إليهم ويسجل لهم السبق في صفحات الثقافة الإسلامية. وقد بقى على الجيل المعاصر أن يواصل المسيرة، وأن يؤسس لمنهج جديد يخدم به اللغة العربية كما خدمها آجداده»⁽²⁾.

ولا جدال في أن تعليم اللغة العربية تعرّضه مجموعة من العوائق، مما يحول دون انتشارها في أنظمة التواصل العالمية، من بينها:

1- عوائق ذاتية خاصة بنظام اللغة العربية نفسه (النظام القواعدي)، فهو يبرز مجموعة من الإشكالات، تترجم عنها مشاكل تعليمية حقيقة، منها ما نراه في ضوابط اللغة ونظام قواعدها، وذلك بعرض تيسير تعليمها.

2- عوائق خارجية، وهي تتصل بقضايا خارجية ترجع إلى واقع الأمة العربية، التي تختلط في مجموعة من الأزمات الصعبة، وهذا ما يكون له جملة من الانعكاسات، فعندما تعاني الأمة غربة حضارية وثقافية، فهذا سينعكس على اللغة، وتظهر معه غربة ثقافية للذات العربية نفسها⁽³⁾.

إن طرائق التدريس هي الركيزة الأساسية في تعليم اللغة العربية، ولقد «اتفق معظم الباحثين العرب المهتمين بإصلاح تعليم اللغة العربية، وتقليل صعوباتها، وحل مشكلاتها، أن تعليم نحوها، أحد هذه المشكلات الكبرى، فهو السبب الرئيس في ضعف لغة الناشئة العرب، في جميع مراحل التعليم»، لذلك تعددت دعوات إصلاحه منذ زمن بعيد. ويمكن أن نميز في هذه الدعوات بين صنفين: صنف معرض هدام، دعا إلى العالمية، وإلى التخلّي عن الإعراب، ليفرض ركناً أساسياً من أركان العربية، ويحدث فيها الفوضى والاضطراب.. وهذا الصنف لا يعنينا من قريب أو بعيد، وصنف جاد غيور على عريته ومؤمن بعفريتها، دعا بعضهم إلى تيسير نحوها، بتبسيط مفاهيمه ومصطلحاته، أو اختزال بعض أبوابه وحذف الكثير من مسائله.. ودعا آخرون إلى إصلاح طرائق تعليمه باعتماد طرائق إجرائية، تقلل فيها الشروح النظرية، وتعطى الأولوية للتدريبات والتمارين الإنتاجية، واقتصرت في المدة الأخيرة بعض المقاربات التبليغية. وعلى الرغم من التطبيق الحرفي للكثير من الإصلاحات على هذا المستوى أو ذاك، إلا أن مشكلة الضعف اللغوي ما زالت منتشية عند الطلاب العرب، وما فتئت تتسع وتعمق مع مرور الزمن، إلى أن أصبحت صفة ملزمة للناشئة ولطلاب الجامعات، وحتى لبعض المتخصصين في اللغة العربية»⁽⁴⁾.

١ - أهداف تدريس اللغة العربية :

تعتبر الأهداف التعليمية واحدة من أبرز الموضوعات التي يتصدى لها علم النفس التربوي، وهي تشكل المرحلة الأولى في أيام عملية تعليمية، وتشتمل في توجيهه نشاط المعلم والمتعلم على حد سواء، ويعرف الهدف بأنه: «عبارة مكتوبة تبين بوضوح الرغبة في تغيير متوقع في سلوك المتعلم نتيجة عملية التعلم، على أن تكون هذه العبارة قابلة لللحظة والقياس حتى نتمكن من معرفة التغيير النوعي والكمي الذي طرأ على سلوك المتعلم لكي يمكن أن ننسبه إلى سلوك المتعلم التدريسي، فالآهداف التعليمية هي عبارات أو جمل مكتوبة بدقة ووضوح لوصف السلوك الذي سيصدر عن المتعلم في نهاية الوحدة التعليمية، ومن ثم فهي تصف ما يتوقع من المتعلم القيام به بعد إكماله لدراسة الوحدة التعليمية، أي أن الأهداف التعليمية هي عبارة عن حصيلة عملية التعلم والتعليم تترجم إلى سلوك يمكن ملاحظته وقياسه»^(٥).

وتتجلى أهمية الأهداف التعليمية في اختصار الوقت، وتجنب العشوائية والارتجال، وتعود بالفائدة على المعلم والمتعلم وتوجه أعمالهم وإمكانياتهم، فهي ضرورية لكل عمل تربوي، وتفيدنا في تقويم التعلم والتعليم، من خلال الوقوف على مواطن الضعف والقوة، وتفيد كذلك في تحزنة محتوى المادة الدراسية، وتوضيحها وتدريسها وفق خطوات منهجية سنية، كما تفيد في تحديد الخبرات الازمة للمتعلم، وتساعده في التكيف الإيجابي مع مجتمعه في حاضره ومستقبله^(٦).

ويمكن أن نقدم في هذا المجال نماذج من مناهج تربية لبعض الأهداف المرجوة من تعليم اللغة العربية، حيث إنها تُقسم عادة إلى أهداف عامة وخاصة، وعلى نحو ما يذهب إليه معروف زريق، فالآهداف العامة من تعليم اللغة العربية هي:

«أ - الاعتزاز باللغة العربية.

ب - الملاعنة بين اللغة العربية باعتبارها مادة الدرس، ومادة للمعرفة، بحيث تتحقق الاعتزاز بالقومية العربية، وأمجاد العروبة في ماضيها وحاضرها، وإبراز فكرة الوطن العربي الكبير، وطبع التلاميذ على المثل العليا العربية الخالدة، ومناهضة الاستعمار، وبيان دور الأمة العربية في خدمة الحضارة بفروعها المختلفة.

- ج - تعريف التلاميذ العرب بتراثهم الأدبي والعلمي تعريفاً واضحاً.
وأما الأهداف الخاصة من تعليم اللغة العربية فهي:
أ - الانطلاق في التعبير الشفهي.
ب - الكتابة السريعة مع فهم الفكرة العامة من المقروء.
ج - الكتابة في عبارات تتضح فيها الفكرة، وتنماشى مع نظام الجملة العربية.
د - الكتابة بخط واضح مقروء.
ه - الإحساس بالوطن العربي الكبير عامه، وبوطنه خاصه باعتباره جزءاً من
الوطن العربي»⁽⁷⁾.
- ويمكن أن نضرب مثلاً بمنهاج اللغة العربية للطور الثاني من التعليم الأساسي بالجمهورية الجزائرية، فقد أشار إلى أن الأهداف، والمهارات التي يسعى الأستاذ إلى تحقيقها في تعليمها للغة العربية تتلخص في:
- «1- أن يكون للتلميذ معرفة كافية بالقواعد النحوية والصرفية اللازمـة لفهم نظام اللغة، ومارستها ممارسة صحيحة نطقاً، وكتابة.
- 2- أن يكون التلميذ ملماً بالتركيب والألفاظ الأساسية التي تغطي اهتماماته، وحاجاته في مجال الاستعمال اللغوي.
- 3- أن يكون قادراً على التفرقـة بين الاستعمالات الحقيقـية، والاستعمالات المجازـية، ومدركاً لمعانـيها.
- 4- أن يكون متـمكـناً من استخلاص المـعـارـفـ التي يتضـمنـهاـ النـصـ المـقرـوءـ، وتقـديـمـ قـيمـتهاـ.
- 5- أن يتـدرـبـ علىـ التـحلـيلـ، وـاستـخلـاصـ النـتـائـجـ وـالأـحكـامـ»⁽⁸⁾.

أما الأهداف المرجوة، والتي ينتظر تحقيقها في نهاية السنة السادسة من «التعليم الأساسي فيما يتعلق بتعليم النحو والصرف، فهي:

- «1- تمكين التلميذ من الإلمام بالموضوعات النحوية والصرفية المقررة، وتعزيز إدراكه لعناصر الجملة ووظائفها، وما يحدثه كل عنصر من أثر في المعنى والمبنى.
- 2- اعتبار القواعد وسيلة لفهم الصحيح، وأداة تساعد التلميذ على صحة الضبط، وسلامة النطق، وألة تكتسبه عادات لغوية سليمة.
- 3- تزويد بـ تراكيب، وصيغ لغوية تتميّز قدراته على التعبير الجيد.
- 4- تدريسه على التفكير العلمي واستنباط الأحكام من الشواهد»⁽⁹⁾.
ومن الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية:
- 1- رفع مستوى الأداء اللغوي بشكل عام فيما يتصل بالألفاظ وال المجالات الخاصة.
- 2- ترسیخ الأنماط الخاصة بمجال محدد مثل: الأشكال اللغوية التعليم أو القانون، أو التجارة، أو الزراعة، أو غير ذلك.
- 3- تكوين المعلمين والأساتذة تكويناً لغوياً خاصاً يمكنهم من النجاح والإبداع في أداء مهامهم التربوية والتعليمية، وذلك خاص بالمدارس العليا للأساتذة.
- 4- إعداد الطلبة وتمكينهم من الإفادة من التراث والمؤلفات الصرفية العربية القديمة والحديثة.
ويمكن أن نضيف أيضاً إلى الأهداف- تقوية الملكة الصرفية وتصحيح الانحرافات»⁽¹⁰⁾.

2 - التقويم وأهميته في تعليم اللغة العربية

إن التعليم بحاجة مستمرة لتقديم رؤية تقويمية تسمح بتجليّة النتائج، وتعريفنا على مدى تقدّم العملية التعليمية، والتحصيل الدراسي، فالتفوييم هو العملية التي نتمكن بواسطتها من معرفة مدى نجاح العملية التربوية التعليمية، ويسمح لنا في مجال تعليم اللغة العربية بمتابعة النمو اللغوی الفعلى للمتعلم، وإدراك قدراته على اكتساب الملكة اللغوية، وقد اشتق التقويم لغة من جذر (ق، و، م)، فقد « جاء في لسان العرب: قوم الأمر، أزال عوجه، وأقامه، وقام الأمر نظامه وعماده، وقام السلعة قدرها، والقيمة،

ثمن الشيء بالتقدير، وانتقديم الاستقامة والاعتدال، وفي المعجم انوسيط قوم العود، عدله وأزال عوجه، وتقوم الشيء بعدل واستوى...»

ولقد تعددت تعريفات التقويم من طرف الباحثين، وإذا عدنا إلى بعض ما ذكره علماء اللسان، فإن بلومفيلد يذكر أن التقويم مجموعة منظمة من العمليات التي تبين فيما إذا جرت بالفعل تغيرات على مجموعة المتعلمين مع تحديد المقدار، ودرجة ذلك التغيير. ويعرفه جون ماري ديك أتل بأنه فحص، ومعاينة درجة التوافق بين مجموعة إعلامية من المعايير للأهداف المحددة من أجل اتخاذ قرار.

ويقف على هذه المعاني بعض الباحثين العرب لتحديد مفهوم التقويم حيث يذكر سرحان الدمرداش في كتابه «المناهج المعاصرة» أنه تحديد مدى ما يبلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إليها بحيث يكون عوناً للناس في تحديد المشكلات، وتشخيص الأوضاع، ومعرفة العقبات، والمعوقات بقصد تحسين العملية، ورفع مستوىها، وتحقيق أهدافها. ومن خلال هذه التعريفات وغيرها من المفاهيم الأخرى يتضح لنا أن مفهوم التقويم يقصد به إصدار أحكام معيارية عن شخص، أو مجموعة من الأشخاص لغرض من الأغراض على قيمة أعمال، أو أفكار، أو طرائق، أو وسائل ومواد»⁽¹¹⁾.

ويقترب التقويم مع مفهوم التقييم من حيث إن التقييم يهتم بإدراك المظاهر العام للمتعلم، ويركز على مدى تحقيق الأهداف المرجوة، ويسأله عن مدى استيعابه لها، والتقويم يختلف عنه من حيث إنه يعمد إلى التحليل، وإيجاد حلول لأسباب التراجع، أو الضعف، كما يسعى إلى تفسير أسباب النجاح والقوة.

ويعتبر التقويم أمراً ضرورياً في تعليمية اللغة العربية، كونه:

«1- يصنف المتعلمين بحسب طاقتهم العقلية، ويميز بين قدراتهم الفردية، ويستغل هذه المعطيات لأجل تكييفهم مع البيئة الاجتماعية، ويحدد مستويات الفهم وحدوده.

2 - يزيد من النشاط والجهد المبذول، أي الزيادة في النشاط العام للمتعلم، والمستوى التعليمي، ما دام الهدف هو تغيير سلوك المتعلم.

3 - يعني بمتابعة النمو اللغوي الفعلى للمتعلم، لذلك كان لا بد من استخدامه أثناء العملية التعليمية، لا في أعقاب نهاية الفصول الدراسية الثلاثة فحسب.

4 - يمكن المتعلم من اكتساب اللسان العربي، والذوق الجمالي الجماعي، «مجانية اللحن والفساد»⁽¹²⁾.

3 - إشكاليات تعليم النحو العربي بين الإنصاف والتجمي

إن أغلب الدراسات التي ناقشت قضيّاً تعليم اللغة العربية ركزت على مسألة القواعد انح gio، وطرائق تدريسها، حيث عرفت جدلاً واسعاً من قبل الباحثين، والدارسين، والمهتمين، وذلك في إطار سعيهم إلى تحديد منهج واضح في تدريس النحو العربي، ولعل كثرة الاختلاف والجدل تعود بالدرجة الأولى إلى كثرة التفصيلات في القضايا التح gio، والأحكام، وتعني القواعد التح gio القوانين والمقاييس التي بُنيت على أساسها اللغة، فهي تمثل النظام الذي تقوم عليه اللغة، وبنيتها، ولا ريب في أن تدريس القواعد التح gio «يتطلب اكتساب المعلم زاداً معرفياً في علوم النحو والصرف، وعلم المعاني، كما يتطلب من المعلم نفسه توظيف هذه القواعد في لغته، واتصاله بالتلاميذ، ويتطّلب منه أيضاً اختيار الطريقة المناسبة التي تقدم بها القاعدة باعتبارها إضافة يمارس بفضلها التلاميذ بناء التراكيب، واستعمال الصيغ، والحرص على الإكثار من الممارسة وتكرارها بهدف التثبيت والترسیخ. ولا يتحقق ذلك إلا باستعمال الوسيلة المناسبة كالأمثلة، والكتاب، والسبورة، والتمارين المترجمة، والمتنوعة، والأجهزة السمعية والبصرية في حال توفرها، والرسوم وغيرها...».

إن على المعلم والمتمكن من قواعد علوم اللغة:

- أن يميز بين دراسة اللغة لذاتها، والتعقّم فيها قصد التخصص في علومها، وبين الدراسة العلمية للغة من أجل استعمالها في الحياة اليومية، إذ الغرض الأساسي من تدريس القواعد هو تمكين المتعلم من التعبير السليم الواضح وفق هذه القواعد في الحالات الخطابية.

- ألا يكفي بتحفيظ القواعد تحفيظاً جافاً، وأن يعمل على تنمية قدرات التلاميذ التعبيرية والتبلighية. وذلك بتنكيف التدريبات العملية.

- أن يُدعم تدريس النحو بتدريس علم المعاني لا كقواعد تحفظ، بل كأساليب يرب على استعمالها التلاميذ، فيربون على ربط هذه القواعد بما تؤديه من معان وأغراض»⁽¹³⁾.

والقواعد ليست غاية مقصودة في ذاتها بل إنها وسيلة لضبط الكلام، وصحة النطق والكتابة، وبالتالي فلا داعي إلى المغالاة فيها، ذلك أن النحو العربي لا يتشكل من مجموعة من القواعد الجامدة، أو القوالب الساكنة التي لا تقبل التغيير، وإنما هو يتسم بالمرونة «كمرونة هذه اللغة وطواعيتها على الموافقة والتطور. ولا يمكن للنحو العربي أن يبلغ غايته إلا إذا كان ميسراً، والتيسير ليس حذفاً للشرح والتعليقات، ولا اختصاراً، ولكنه عرض بمنهج جديد لموضوعات النحو، ييسر للناشئين استيعابها وتمثيلها. ولن يكون التيسير مفيداً ما لم يسبقه إصلاح شامل لمنهج هذا البحث وموضوعاته أصولاً وفروعاً. ولن يتم هذا إلا بتحديد الدرس النحوي وتتفقىء مما علق به من شوائب جرها عليه المنهج الفلسفى».

ولذا ينبغي إعادة النظر في الطريقة والأسلوب والمنهج والتفكير، وذلك بالتركيز على الفهم العميق لبنية لغتنا العربية، ولمعنى الجملة وصياغتها وتركيبيها. وهذا يعني أن تكون قواعد اللغة مرتبطة بأهداف وغايات محددة»⁽¹⁴⁾.

ونعرض في هذه القضية رؤية كل من الباحث عبد العليم إبراهيم، عميد تفتیش اللغة العربية بوزارة التربية والتعليم بمصر سابقاً، والباحث معروف زريق، وهو باحث تربوي في دور المعلمين بسوريا، وكذلك شغل منصب أستاذ بكلية التربية في الرياض. يقول الباحث عبد العليم إبراهيم في هذا المجال: «وقد أخطأ كثير من المعلمين حين غالوا بالقواعد، واهتموا بجمع شواردها، والإلام بتفاصيلها، والإنتقال بهذا كله على التلاميذ، ظناً منهم أن في ذلك تمكيناً للتلاميذ من لغتهم، واقتداراً لهم على إجاده التعبير والبيان، ويرى بعض المربين إمكان الاستغناء عن تدريس القواعد في حصص مستقلة، والاكتفاء بكثرة التدريب على الأساليب الصحيحة قراءة وكتابة، والعناية بأسلوب الكلم في التدريس، فيكون للمحاكاة أثر في تقويم الألسنة، لأن تخصيص بعض الحصص لتدريس القواعد ضرب من العبث، وفيه تبذيد للجهود بدون ثمرة تعود على التلميذ»⁽¹⁵⁾.

وقد أدرج مجموعة من الحجج التي يسوقها أصحاب هذا الاتجاه من بينها أن اللغة العربية قد نشأت قبل نشأة القواعد، وعاشت أزمنة طويلة سليمة غنية، وكان أعراب البدائية على الرغم من أنهم لا يعرفون لغتهم أصولاً وقواعد، هم المرجع الذي بفضله وضع العلماء القواعد، وكذلك فالطفل يلجأ إلى المحاكاة في المراحل الأولى التي يبدأ فيها النطق بالألفاظ اللغة، وبالتالي يمكن تعليمه كيف يراعي قواعد اللغة، دون تدريس تلك القواعد في سن مبكرة، كما يرى أصحاب هذا التوجه أن القواعد صعبة وجافة، وهي تصيب التلاميذ بالسلام، وتُنفرهم، وهي أمور معنوية تجريدية، ونوع من التحليل الفلسفى المنطقى، وقد ثبت أنها قليلة الجدوى في توجيه التلاميذ توجيهاً سليماً، ولذلك فإننا نرى الكثير منهم يحفظون القواعد، ولكن أساليبهم ركيكة، وأحياناً يخطئون في الكتابة أخطاء فاحشة، وكذلك فتدريس القواعد باعتبارها غاية قد يُخطئ التلاميذ، ويجعلهم يعتقدون بأنها غاية في ذاتها، وبهملون جانبها التطبيقي، وغايتها العملية⁽¹⁶⁾. وهذا ما يذهب إليه الباحث معروف زريق في حديثه عن القواعد النحوية، حيث يقول:

- 1- إن القواعد وسيلة لا غاية، ومن الخطأ دراستها على أنها غاية مقصودة لذاتها كما كان متبعاً إلى عهد قريب.. إن القواعد وسيلة لاستقامة الكتابة والنطق، وصحة العبارة، ويستهدف تعليم القواعد في المدرسة الابتدائية بالدرجة الأولى الفوائد العملية التطبيقية قبل الفوائد المنطقية النظرية.
- 2- يجب أن تدرس القواعد في ظل اللغة، أي تختار أمثلتها، وتمررها من النصوص والعبارات الجيدة ذات المعانى الثقافية، ولذا يجب بعد عن الأمثلة الكلاسيكية المبتذلة مثل (ضرب زيد عمراً).
- 3- أن يكتفى المعلم من القواعد بما يصون التلميذ عن الأخطاء في كلامه وكتابته، مع عدم التأكيد على التعريفات والأمور المجردة، إذ أن القدرة على تطبيق القاعدة في مواقف لغوية واقعية يتعرض لها التلميذ خير من مجرد استظهار القاعدة فقط.
- 4- يجب الاكتفاء بأيسر الوجوه فيما يتحمل أكثر من وجه للإعراب، وقد قيل: (إذا استوى التقدير وعدم التقدير فعدم التقدير أولى).

5- لا لزوم للإعراب المحلي لأنه لا يُقدم ولا يؤخر في فهم الجملة، وقراءتها قراءة صحيحة بالنسبة لتلاميذ المدرسة الابتدائية»⁽¹⁷⁾.

كما يشير معروف زريق إلى أن القاعدة لا بد أن تُعطى مقاييساً ثابتةً للتلميذ، وذلك بالابتعاد عن الحالات الشاذة والنادر، لأنها تُسهم في تشويش ذهن التلميذ، ولا تُعطيه مقاييساً صحيحاً ثابتاً يكون مرجعاً له، وينكر مجموعة من المواضيع التي لا يرى قيمة من تدريسها في المرحلة الابتدائية، وبالتالي فمن الأحسن إهمالها مثل:

«1- أنواع الفعل المعتل كالمثال، والأجوف، واللفيف المقرون، واللفيف المفروق، ونكتفي من أنواع الفعل المعتل بالفعل المعتل الناقص، وهو ما اعتلت لامه، إذ لا يتربّ على معرفة التلميذ لأنواع المتقدمة أية فائدة في قراءته أو كتابته.

2- بحث مطابقة الفعل مع الفاعل، لأن ذلك إنما يأتي بالتمرين القراءات المتعددة، وبشكل غير مباشر.

3- بحث العلامات التي يُعرف بها الفعل، فعلامة المضارع دخول (لم) عليه، وعلامة الماضي دخول (تاء) عليه، سواء كانت التاء هي تاء الفاعل، أو تاء التأنيث الساكنة، وعلامة الأمر صحة دخول (أحدى نوني التوكيد) عليه. وتدرس هذه العلامات لا قيمة لها، ويجب أن تكون معرفة التلميذ لنوع الفعل هل هو مضارع، أم أمر... إنما هو تابع لفهمه للمعنى»⁽¹⁸⁾.

وليس من المبالغة القول: إن مشكلات النحو متعددة ومتشعبه ومعقدة، فبعضها يتصل بالمنهج والمصدر اللغوي، وبعضها يتعلق بالمعلم والمتعلم، وهناك ما يرتبط بجملة من الظروف المتعلقة بالواقع وبالمحبظ، ولعل الكثير من العوائق التي تتصل بتعليم النحو العربي تعود - وفق ما يراه الدكتور ناصر لوحishi - إلى:

«- ضعف المناهج التعليمية واضطرابها، وابتعادها عن أسلوب التدرج في عرض أبواب النحو، إذ أنها لا تراعي - غالباً - المستويات العقلية الإدراكية، بل إن بعض المسائل النحوية مكررة معادة.

- ميل الدرس النحوي عن الغايات المتواخدة، من خلال تطويقه وسط دوائر المنطق والفلسفة، مما زكي جفوفه، وجعل منه مادة مستغلقة.

- اتساع أبواب النحو وكثرة مواضعه وتشابك قواعده، واختلاف المدارس النحوية، ومن ثم تعدد أوجه الإعراب وصوره.
 - كثرة مصادر النحو ومراجعه وتعقيد منهجها وأسلوبها، وغموض شواهدها واعتمادها المتون والحوالشي أسلوباً ومنطقاً وغاية.
 - غلبة الجانب النظري على الجانب التطبيقي العملي في تدريس مادة النحو عموماً. بسبب الخلط بين الواقع اللغوي والمنطق العقلي.
 - ضعف هم المتعلمين وانصرافهم عن مادة اللغة والأدب - بعامة - وغياب الرغبة في تعلم النحو، وقلة رصيدهم اللغوي.
 - قلة الكفاءة (الكافيات) في مادة النحو، وضعف إعداد المعلمين واختلاف طرائقهم في التدريس، واتخاذهم الامتحانات غاية لا وسيلة، وهذا الذي غذى نفور المتعلمين وتصدوفهم، ونمى زدهم. وقد عنى ذلك: محمد صلاح الدين مجاور حين أرجع مشكلات النحو إلى المصدر العلمي الذي يكشف افتقار المعلم إلى المعلومات الكافية الدقيقة عن اللغة وطبيعتها ووظيفتها، أي: افتقاره إلى جملة طرائق التدريس أو لنقل: (القدرة المهنية). وأما ما تعلق بالواقع والمحيط فيصعب حده وحصره، حيث حلّت العالمية محل الفصحى في مختلف الواقع والمواطن، والفضييع مزاحمة اللغات الأجنبية اللغة العربية.
 - غياب الوسائل المعينة الموضحة (السمعية والبصرية وغيرها...) مما يسهل الاستيعاب ويسره.
- ويجب أن يقال: إن تراثنا اللغوي، النحوي والصرفـي - على الرغم من هذه المشكلات المعاوـقات - تراث خطير وجب تأصيله وتقعيده وصونه، وذلك بتبيان خصائص بنية العربية بشكل علمي، بتقديم نظرـة جديدة في دراسة اللسان العربي تعـيد ربط اللغة العربية الفصحى بالواقع والحياة.
- ولعل الدعوة إلى الاستغناء عن النحو، وإحلال العالمية محل الفصحى - وهي دعوة غير بريئة - هي التي جعلت العبء فادحاً والعمل ثقلاً على النحاة واللغويين المحذفين، ومن ثم صار تيسير النحو ضرورة ملحـاجة.

فعباس حسن في تقادمه لكتاب (النحو الوافي) يرى أن تجمع مادة النحو وكل ما يتعلق بها من التصريف في كتاب واحد، حتى وإن تعددت أجزاؤه يجمع ما تفرق في أمهات الكتب، ويغنينا عن الرجوع إليها، يراعي في ذلك وضوح التعبير والنقل ولدالتمها، بتخلي اللغة البسيرة المأنسنة التي لا تعقد فيها ولا غموض ولا حشو ولا فضول ولا مناقشة أمر، أو لفظ ولا وضع اعتراض، ولاحرص على أساليب القدامى وتعبيراتهم»⁽¹⁹⁾.

ومن بين الأسئلة التي تُطرح في ميدان تعليم النحو، واللغة العربية بصورة عامة: كيف نعلم النحو؟ حيث يتم التساؤل في هذا المجال هل يتم الاعتماد على الطرائق والمناهج العربية القديمة؟ أم يتم التركيز على منهجيات، وطرائق التحليل اللسانية الحديثة، والتي وجهت لها جملة من الانتقادات كون مفاهيمها قد لا تنسمج في الكثير من الأحيان مع خصائص لغتنا العربية؟ كما يتساءل أحد الباحثين في هذا الميدان، هل نعلم الصرف مُستقلًا في حرص منفصلة، أم نعلمه مع النحو؟

يقترح الدكتور أحمد شامية أن يتم تعليم الصرف مع النحو، وذلك في إطار علوم العربية بشكل عام، ويتم وضع المناهج والبرامج وفقاً لهذا الطرح، ويشير إلى أن هذا الأمر ليس فيه تناقض بحيث إنه يتم الانطلاق من الواقع للوصول إلى المبتغي، من خلال إمكانية التطرق إلى المسائل الصرفية المبرمجة في حرص التطبيقات النحوية؛ «ربما تكون الطريقة الناجعة في تعليم الصرف طريقة الاعتماد على المحاكاة من خلال الممارسة والمواقف اللغوية الحية لتكوين الملكة الصرفية، وهي غالباً ملكة راسخة أكثر من الملكة النحوية، وقد تبين من بعض الاختبارات التي أجريت على مجموعات من طلاب المرحلة الثانوية أن الطلبة يعرفون الصيغ بتنوعها من خلال الممارسة اللغوية، ولكنهم لا يعرفون التحويلات والقواعد، وينفرون جداً من التحليلات والتحليلات الصرفية ويستقلونها...»، ولعله من المفيد أن يدرس أستاذ النحو النحو والصرف معاً، إن لم يُهمل الأبحاث الصرفية. وإذا تعذر في الوقت الراهن تكوين أستاذ واحد لتدريس مواد العربية مجتمعة، فعلى الأقل ينبغي أن يتم التنسيق بين أساتذة هذه المواد، ولتنزل مادة الصرف مرتبطة بالنحو، فتدرس المسائل الصرفية في حرص النحو، وخاصة من خلال النصوص التطبيقية فيختار النص التطبيقي النحوي - مثلاً -

مشتملاً على عدد من الأسئلة حول التذكير والتائيث، وفق أوضاع يحددها الأستاذ مسبقاً، ول يكن ذلك النص حول موضوع نحوي مثل (ال فعل والفاعل)، وهكذا حسب المخطط المعد»⁽²⁰⁾.

كما يقترح أن يقتصر البرنامج التعليمي للصرف على: «المفاهيم والمصطلحات، والميزان الصرفي، والتذكير والتائيث، والمفرد والمثنى والجمع، والمصدر والمشتق، وإسناد الأفعال إلى الضمائر، بالإضافة إلى إدراج بعض قرارات الماجموع اللغوية الخاصة بالمسائل الصرفية في الشعب والأقسام ذات الاختصاص (اللغة والأدب العربي)»، أما الشعب الأخرى فيتم الاكتفاء بالتركيز على بعض المسائل الصرفية التي ندرك من خلال الاختبارات، وخصص اللغة أن الطلبة بحاجة إليها»⁽²¹⁾.

ويشير الباحث ناصر لوحishi إلى ضرورة ربط المصطلحات النحوية والتعريف بالمعاني والدلالات، فكثير منا يردد: نون الوقاية، وهو لا يعلم معنى ذلك، كما يجب أن تدرس المصطلحات النحوية والتصريفية بطريقة متكاملة، من خلال ترتيب الأبواب والمسائل وفق منهجية منطقية مدروسة، تراعي قدرات المتعلمين ومستوياتهم، كما يمكن الاستغناء عن بعض المصطلحات والفروع التي لا أثر لها في تقويم اللسان أو القلم، ويقترح كذلك:

«- انتقاء الشواهد والأمثلة التي تكشف عن الغامض، وتُجلِّي القاعدة، فخليل بالباحثين والمعلمين اختيار الشواهد التي تتصل بالمحيط، وتخدم الواقع المعيش. ويا حبذا لو يُضفي المعلم على درس النحو جواً يُريِّح المتعلم ويحرجه إلى الاستزادة ويشوّقه، لأن يسوق حكمة أو مثلاً أو بيّاناً أو طرفة تبعث الروح والسرور.

- الابتعاد عن اختلاف النحاة وأرائهم المتشعبية في المسألة الواحدة، وعن العلل التي لا تجدي نفعاً، وذلك بالاحتكام إلى اللغة الجامعة لا المفرقة.

- تغليب الجانب التطبيقي العملي على الجانب النظري، وتوسيع حصة النحو واللغة.

- اعتماد الأسلوب الطبيعي في تدريس قواعد النحو العربي، بالرجوع إلى النصوص المشرفة، وربط النحو بأساليب اللغة العربية البلاغية، حيث إنه لا يخفى ارتباط النحو بالبلاغة في درس الاستفهام مثلاً.

- الاستعانة بالوسائل الحديثة الموضحة، كالأجهزة السمعية البصرية والأجهزة العاكسة، لا سيما في إيضاح فروع التصريف وأقسامه. ونحن نهيب بوسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمكتوبة، أن تضطلع بمهنتها، فتقدم النحو العربي في حرص وبرامج ودورات مشوقة، كي تعيد الثقة إلى النفوس، ذلك أن كثيراً منا لا يكاد يسمع كلمة النحو إلا أحس بالغثيل والنفور والضجر»⁽²²⁾.

وبالنسبة لطريقة تدريس القواعد النحوية للصغار يقترح الباحث معروف زريق أن يتم الإكثار من التدريب على استعمال الأساليب الصحيحة، ويؤكد على أن يصل الطفل إلى القاعدة بنفسه في سبيل التخلص من المشكلة التي يشعر بها، وبعد استنباط القاعدة يجب التطبيق عليها شفويأً، وكتابياً؛ ويشير إلى أن الطريقة الناجحة هي اتباع الاستقراء في التوصل إلى القاعدة ثم اتباع القياس في التطبيق، ذلك أن الطريقة الاستقرائية تجعل التلميذ يشعر بلذة الاكتشاف لشيء له قيمة، ويدفعه للاجتهاد والنجاح، فعلى المعلم أن لا يتعجل في الوصول إلى القاعدة العامة، حتى لا يحرم التلاميذ من لذة الاستنباط، وقيمة، كما يذكر أن أحد اتجاه في تدريس القواعد هو التقليل من العرض، والإكثار من التطبيق، أي (القليل من القواعد والكثير من التمارين)⁽²³⁾؛ ويقترح أن تكون أمثلة القواعد مشتقة من خبرة التلميذ، ومتصلة بحياته، وقربية مما يقرؤه في الصحف، والمجلات، وأن تستثير الأمثلة المقدمة شوقة واهتمامه، وتكون قريبة من الناحية الحسية، وتكون متناسبة مع مستوى العقلي والزمني، وتتوفر على جوانب أخلاقية، واجتماعية ووطنية.

4 - تعليم اللغة العربية بين الرؤى الفنية والعلمية

لا جرم أن الكثير من المعضلات التي تعرفها العملية التعليمية، والتي تواجهه المعلم والمتعلم لا ترجع إلى المادة المقدمة، بقدر ما أنها تعود إلى مختلف مراحل، وعناصر العملية التعليمية، لذلك قيل إن طرائق التدريس هي حجر الزاوية في تعليم

اللغة العربية. والمعروف أن الطريقة هي مجموعة من الأساليب التي يسلكها المعلم في سياق تقديمها لدرسه، ويقوم بها الأستاذ بغرض الوصول إلى هدف معين؛ فالطريقة تتجلّى أهميتها انطلاقاً من السؤال الكبير الذي ينبغي أن يطرحه الأستاذ على نفسه قبل الشروع في العملية التعليمية التربوية، وهو: كيف أعلم؟ ومن ثم فلا بد من وضع خطة تدريسية مكتملة، وينبغي أن يدرك أن الطريقة اليداغوجية هي مجموعة من النقطيات المنظمة التي يعتمدها المعلم من أجل تحقيق أهداف بيداغوجية، ولا بد من ملاحظة ما يأتي:

- لا بد أن يشير المنهاج المدرسي إلى الطريقة التي يتبعها، وذلك بغرض الوصول إلى الأهداف المرسومة.

- يجب عند الاختيار أن تكون الطريقة منسجمة مع مستوى التلاميذ، ومتطابقة مع الإمكانيات، والوسائل المتاحة⁽²⁴⁾، فينبغي أن تُكيف حتى تكون منسجمة مع متطلبات المتعلم، ومع الغرض الذي يختلف باختلاف المراحل العمرية. فما يناسب الكبار، لا يتنقّل مع قدرات الصغار، فتدريس اللغة العربية للكبار هو بمثابة إشكال مستقل، وقائم بذاته، ويقاد ينفصل عن مشكلات تدريس اللغة العربية في المدرسة، وفي شتى المراحل، وهذا يعود بالدرجة الأولى إلى الخبرات، والإمكانات، والقدرات التي يجلبها الكبار معهم إلى الدروس، وكذلك نظراً لثراء معارفهم بلهجاتهم المحلية إن كانوا أميين، واختلاف طبيعتهم عن طبيعة الصغير، إضافة إلى برامج تعليم الكبار التي هي في الغالب تكون مكثفة، ولفترات قصيرة، على نقیض برامج تعليم الصغار التي تنقسم إلى مراحل، وفقاً لمنهج محدد، وتكون متدرجة: الابتدائي والمتوسط، والثانوي⁽²⁵⁾.

ويتفق الجميع على أن الطريقة الناجحة هي التي تؤدي «إلى الغاية المقصودة في أقل وقت، وبأيسر جهد يبذله المعلم والمتعلم، وهي التي تثير اهتمام التلاميذ فيما يتعلق بتعليم اللغة العربية للصغار»، وتحفزهم على العمل الإيجابي، والنشاط الذاتي، والمشاركة الفعالة في الدرس، وهي التي تشجع على التفكير الحر، والحكم المستقل كما يُطلب مثلاً في دروس التعبير والتذوق الأدبي. ومن مقومات الطريقة الناجحة تشجيع التلاميذ على العمل الجماعي التعاوني، وتنسم بالتقليل من التلقين والإلقاء، وبخاصة مع صغار التلاميذ، والطريقة الناجحة - كذلك - هي الطريقة المرنة المتنوعة، فتسير نارة

في صورة مناقشة، ونارة في صورة تعبيقات، ونارة في صورة مشكلات، وهكذا، وذلك لأن استمرار طريقة واحدة، والتزامها في جميع الأحوال سيحولها مع الزمن إلى طريقة شكلية عقيمة، وهذا يُسبب السامة والملل للتلמיד، وتتنوع الطريقة واجب لا مندوحة عنه في الفصل الواحد، وفي المادة الواحدة، بل في الموضوع الواحد، وذلك لأن التعلم لا يتم بطريقة واحدة. فالفرد يتعلم عن طريق الاستماع، وعن طريق الرؤية، وعن طريق التحدث، أو القراءة، أو الصور، أو نحو ذلك، ولهذا ينبغي أن تتيح طريقة التدريس الفرصة للانتفاع بكل هذه الوسائل وغيرها»⁽²⁶⁾. كما أنها عملية فنية، تتعدد وجهات النظر في النظر إليها، ولذلك ظهرت مجموعة من الطرائق المختلفة، اشتهر الكثير منها، من بينها: طريقة المشروع، وطريقة هاربارت، وطريقة الوحدات، وغيرها...

والحق أن من يتبع تاريخ التفكير التربوي يجد عبارة عن «محاولات متصلة في سبيل الوصول إلى الطريقة الصالحة، ولعل مرجع هذا النشاط إلى أن الطريقة ركن من أهم أركان التدريس، فإذا تصورنا أن العملية التعليمية تتطلب مدرساً يلقي الدرس، ومدرساً يتلقى الدرس، ومادة يعالجها المدرس مع التلميذ، فإن هناك ركناً رابعاً له أهميته، وهو الطريقة التي يسلكها المدرس في علاج هذا الدرس، ونجاح التعليم يرتبط - إلى حد كبير - بنجاح الطريقة، وتستطيع الطريقة السديدة أن تعالج كثيراً من فساد المنهج، وضعف التلميذ، وصعوبة الكتاب المدرسي، وغير ذلك من مشكلات التعليم، وإذا كان المدرسون يتفاوتون بمادتهم وشخصياتهم، فإن التفاوت بينهم من حيث الطريقة أبعد أثراً وأجل خطراً»⁽²⁷⁾.

إن السعي إلى النهوض بتعليم اللغة العربية، وترقيتها لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال وضع خطط تدريسية منظمة، وتحقيق وسائل ومناهج كفيلة بنشرها وترقيتها، ولضمان اكتساب لغوي سليم للطفل ينبغي تيسير قواعد اللغة العربية، والتركيز على القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة، وذلك من خلال إكثار تسجيلات القرآن الكريم، وتفسيره تفسيراً مبسطاً، وكذلك الشأن بالنسبة للسنة النبوية الشريفة، بحيث يتم التركيز على الأحاديث النبوية التي ترسم بسهولة معانيها، وتكون مقاصدها مفهومة مع إتباعها

شرح مبسط، إضافة إلى بذل المزيد من الجهد بهدف إعداد مدرسي اللغة العربية، وتطوير الكتب المدرسية، وتقويم أساليب تعليم اللغة العربية تقويمًا سليماً...

وقد جرت العادة في تدريس القواعد اللغوية على تقسيمها إلى قسمين: الطرائق التقليدية، والطرائق الحديثة، ومن أهم الطرائق التقليدية الطريقة الإلقاء، والطريقة الاستجوابية من خلال السؤال والجواب، والاستباطية التي يتم فيها الانطلاق من الجزء إلى الكل، وهي الطريقة التي اعتمدها النحاة العرب القدامى، حينما ينتقلون من أحكام فرعية من خلال الأمثلة والشواهد، إلى أحكام عامة وشاملة تمثل الفاعدة الرئيسية.

ومن أهم ما تنقسم به الطرائق الحديثة أنها تنظر للمنتعلم على أساس أنه محور العملية التعليمية، وترى بأن أساس التعلم هو الجهد الذاتي للفرد، ومن بينها طريقة المشكلات لجون ديوي، وطريقة المشروع لصاحبيه كليباتريك.

وال مهم هو ما مدى استثمار هذه الطرائق في تعليم لغتنا العربية؟

إن الطريقة الإلقاء يمكن أن تستثمرها من خلال تقديم نص قصصي، وذلك بفرض تعويذ المتكلقي على الاستماع، ويمكن أن يكون «النص» موجهاً لتحقيق غاية معينة مثلاً أن يشتمل على قواعد معينة سبق أن ذُرست، وبذلك يغدو الإلقاء وسيلة للتمرير. وقد يطلق عليه الاستماع الانتقائي بهدف التركيز على عدد من القواعد أو المصطلحات النحوية. وعلى العموم ينبغي أن يتبع ذلك عدد من الأسئلة من نوعين:

1- أسئلة حول الأفكار العامة لما تم الإصغاء له.

2- أسئلة حول أفكار خاصة محددة، وردت في النص». (28)

وبما أننا نعيش في زمن العولمة، والمعلوماتية، والانفجار التكنولوجي والتكنى، فإن أغلب الدارسين ينصحون باستثمار الوسائل التقنية الحديثة بفرض الارتفاع بتعليم اللغة العربية، وتعلمها، وتحسين طرائق تدريسها لحمل الناس على الاهتمام بها. فقد أنتجت الكثير من برامج الحاسوب التعليمية، والتي تعود بالفائدة على تعلم اللغة الأم، كما يمكن أن تشهد في تطوير، وتنمية اللغة لدى الطالب، وتقدم تسهيلات تعين على سرعة التأليف، حيث يمكن تزويد الحاسوب ببرامج لاكتشاف الأخطاء المطبعية والإملائية، وقد تكون هناك برامج لتصحيح الأخطاء تصحيحاً فوريأً.

ويرى الكثير من الدارسين أن للحاسوب قدرة كبيرة على تنمية اللغة عند الطفل، ويمكن أن يقدم خدمة كبيرة للغة العربية الفصيحة، ومن المسلم به أن تعليم اللغة للأطفال لا بد أن يتم وفق نماذج لغوية مرنّة، ومنظمة على أساس التدرج اللغوي حيث يتم الانطلاق من الأكثر معيارية إلى الأقل معيارية، فيكون لدينا:

«1- العربية المعيارية وهي الضابط الأعلى ومثلها لغة القرآن الكريم.

2- العربية الناطقية وهي لغة الأدب والصحافة... الخ.

3- العربية تحت الناطقية وهي لغة التواصل الشفوي (لغة اللقاءات الرسمية كالتدريس والاجتماعات والموائد المستديرة).

4- عربية المتدرسين، وهي اللغة المستعملة في وضعيات لا رسمية بالمدرسة، بالمعهد وبالجامعة خارج قاعات الدراسة.

5- اللغة العامة (الدارجة) وهي لغة الحي، القرية، المدينة.

وحتى لا يحس الطفل بالقطيعة بين مختلف المستويات اللغوية لا بد على المربى أن يبدأ في استعمال المستوى القريب من الطفل، ولا يتمثل دور المستويات اللغوية في التقليص من أهمية لغة الطفل أو تعويضها بأخرى، بل يتمثل في:

- الاعتراف بثراء لغة الطفل وتعقيدها.

- اعتبار المستوى اللغوي قاعدة تقوم عليها المعارف المدرسية.

- تفادى تعليم الطفل القاموس والبني التراكيبية بالمحاكاة والتكرار فقط، بل يتعلق الأمر بتعليميه اللغة من خلال إنجاز متعدد الأبعاد لمختلف المشاريع، ونقصد بالأبعاد: البعد التحاوري، والبعد التواصلي، والبعد السردي، والوصفي. ويمكن بلوغ كل الأهداف في وضعيات تفاعلية يكون فيها التعلم على أساس احترام لغة الطفل، كان تقوم المربية بتكييف تدريسيها مع الطاقات اللغوية والمكتسبات الجديدة المتجددة عنده. وقد توصلت إحدى الدراسات المتميزة إلى أن أكثر من ثمانين بالمائة من الأطفال يتكلمون العامية في وسطهم العائلي والاجتماعي، يعني هذا أن للأطفال رصيداً مشتركاً هو الاستعمال الأقل معيارية نسبة إلى العربية الحديثة. وخلاصة الدراسة الدقيقة لهذه اللغة التي اكتسبها الطفل في إطار محیطه الاجتماعي هي:

- رصيده لغوي هام (أسماء، أفعال، حروف).
- تركيب جمل بسيطة ومرنة.
- سقوط حركات الإعراب.
- الاختزال والإدغام «⁽²⁹⁾».

ومن بين البرامج الحاسوبية التعليمية المتعلقة باللغة العربية ذكر:

أ- برامج التدريب والتدريس الخصوصي: وتهدف هذه البرامج إلى قيام الطلبة بتدريبيات وممارسات تمت دراستها مسبقاً، مثل: تعلم المفردات اللغوية للغة الأم، حيث يقوم الحاسوب بتقييم السؤال للطالب، والطالب بعد ذلك يعطي الإجابة، ويقوم البرنامج بمقارنة إجابة الطالب مع الإجابة المخزنة فيه، وقد تكون الإجابة صحيحة أو خطأ، وإذا كانت خطأ يطلب الحاسوب من الطالب إعادة المحاولة من جديد، وإذا لم يستطع يقدم البرنامج الإجابة الصحيحة، وأما إذا كانت الإجابة صحيحة يُقدم الحاسوب تعزيزاً للطالب، مثل: صحيح، أحسنت ...

ومن مميزات برامج التدريب والتدريس الخصوصي أنها تسمح بتقديم أسلمة متعددة للطالب في مواضيع لغوية شتى، مثل: أسللة الاختيار من متعدد، والتي تتم بعد قراءة الجملة، واختيار رمز الإجابة الصحيحة، وأسللة ملء الفراغ التي تقوم بتعليم الطلبة قضايا لغوية، من خلال حذف بعض الأحرف التي يكون لها تأثير على الجملة، وتکلیف الطالب بتعويضها، مثل القول: أدخل حرفاً مناسباً في الجملة التالية. وتهدف تمارين المزاوجة إلى تزويد الطالب بثروة لغوية كبيرة، وذلك من خلال التركيز على تعليم الطلبة معاني المفردات اللغوية من خلال عرضها في عمودين توضع الكلمات في العمود الأول، ومعاناتها في العمود المقابل، ويقوم المتعلم بانتقاء المعنى المناسب لكل كلمة.

ب- برامج القراءة والاستيعاب: وهي برامج يتم استخدامها من قبل بعض معلمي اللغة العربية في تعليم القراءة والاستيعاب، حيث يقوم برنامج الحاسوب بعرض مجموعة من الحروف، أو الكلمات، أو الجمل، وتكون مصممة بطريقة تسمح بزيادة سرعة القراءة، وحساب معدلها، وضبط مدى استيعاب الطالب لما قام بقراءته، والهدف

من هذه البرامج قياس تحصيل أداء الطالب، ومن بين الأمثلة على هذا النوع: برنامج كشف النص المخفي، وهو برنامج يسمح للطالب بأن يتبنّاً بالنص اللغوی المضمر، من خلال إظهار بعض الحروف في النص، ويکمل الطالب ما تبقى منها، وقد تكون هذه النصوص عبارة عن قطع أدبية شائقة نثرية وشعرية، وأحياناً يكون تصميم هذه البرامج التربوية التعليمية على شكل لعبة، وكلما تبنّاً الطالب حصل على نقاط أكثر، وكلما طلب المساعدة من الحاسوب خسر مجموعة من النقاط، وذلك إلى غاية الكشف على النص المخفي⁽³⁰⁾.

وبالنسبة إلى تعليم النصوص الشعرية يذهب الباحث محمد حمود إلى أن الصعوبات اللغوية التي يواجهها التلميذ أثناء عملية فهم النص الشعري تعود في حقيقة الأمر إلى جملة من الخصائص البنائية التي يقيم العمل الشعري صرحة اللغوي على أساسها؛ «ومن ثم فإن التفكير في الحلول التي يمكن أن تذلل هذه الصعوبات لا يمكن أن يتم إلا من خلال تعميق وعي التلميذ بالخصوصيات الاستعملالية للغة، التي تتزاح بها عما هو مشترك ومشاع، لتسقّر بها في عمق نظرية ممكنة لملكية الكلام، على أساس مد التلميذ بالأدوات والمفاهيم التحليلية التي أثبتت الدراسات والمناهج النقدية نجاعتها في الاقتراب من مغالق النصوص الإبداعية. أما التشبيث بالطرح الإشكالي المغلوط، الذي يراهن على فهم التلميذ على حساب خيانة النص الشعري في ألزم خصوصياته اللغوية، فهو أمر مرفوض من أساسه لسبب بسيط، وهو أن اللغة لا يمكن أن تدرس مستوىاتها الهيكلية انتلاقاً من نصوص أدبية، تتكلم لغة ثانية، لها قواعدها وقوانينها، كما لها بلاغتها ووضوحها.

وعليه، فالمازق الذي يجد الأستاذ نفسه فيه محاصراً بين ضرورة الوفاء لطبيعة لغة النص الشعرية من جهة، وبين مقتضيات تحقيق مهارة الفهم التعليمية من جهة ثانية، يعتبر مازقاً تتواظطاً على تكريسه بعض الأهداف اللغوية المرسومة لتدريس النصوص الأدبية، وكذا الطرائق التعليمية المنتهجة في سبيل تحقيق هذه الأهداف:

- فعلى المستوى الأول، نلاحظ بأن هذه الأهداف بسبب عموميتها المفرطة، تظل غائمة ضبابية، لا تكشف ترجمتها الإجرائية إلا عن مقاصد احتزالية، تطمح إلى حشر الآثار الأدبية غير المتجانسة في طبيعتها النوعية، داخل دائرة واحدة تتساوى فيها

المستويات الإبداعية واللغوية، وإلا كيف يمكن أن نفسر تلك الحواشى المعجمية، التي تستغل تارة في شرح مفردات نص فكري خطابي، وطوراً في شرح كلمات نص من الشعر المعاصر مثلاً، دون اعتبار للمقتضيات السياقية من جهة، وللاختلافات الوظائفية التي تميز لغة الأجناس الأدبية ببعاً لها من جهة أخرى؟ من هذا المنظور الأولى إذن، يمكن الوقوف على تلك المفارقة التي تنشأ عن تعارض الأهداف اللغوية المرجوة من تدريس النص الشعري، وطبيعة هذا الأخير الذي لا يقبل أن تخنق أبعاده الإبداعية برقة معايير وقواعد لغوية، يؤسس نفسه على خرقها وانتهاكها.

- وإذا ما انتقانا إلى المستوى الثاني، المتعلق بالطراائق التعليمية المتبعة في تدريس النص الشعري، فإننا سنكتشف حصتها من التشوش على طبيعة هذا الأخير، ذلك أن قيام جل هذه الطراائق على أساليب التلقين والتوصيل والإخبار، يؤدي إلى الخروج بالعمل الشعري من رحابة وظيفته الفنية الجمالية، إلى دائرة الوظيفة التوأصلية الضيقية، التي تعصف في نهاية التحليل بالحدود التي تميز لغة العمل الأدبي بعامة عن لغة غيره من النصوص غير الأدبية. ومن هذه الناحية كذلك، يختزل النص الشعري في مجموعة من المعارف اللغوية والتاريخية، يعمل الأستاذ على تلقينها للتلاميذ من خلال عملية نثر النص وترجمته، إلى مجرد أقوال باردة لها الهجانة والابتذال»⁽³¹⁾.

ويخلص الباحث محمد حمود إلى نتيجة مفادها أن التلميذ لا يتحمل في شيء، مسؤولية صعوبة أو غموض النصوص الشعرية، لأن الأسباب الفعلية لذلك، تبقى أسباباً خارجية، تستوجب إعادة النظر في الأهداف المرسومة لتدريس النصوص الأدبية بعامة والشعرية بصفة خاصة. كما تستلزم ضرورة البحث عن حل للإشكاليات التي يطرحها النص الشعري في وجه طراائق التدريس المنتهجة، والتي أثبتت التجربة قصورها عن احتواء تعددية النصوص واختلافها.

وفيما يلي نعرض بعض التجارب، والرؤى، والحلول والاقتراحات التي قدمها مجموعة من الدارسين في إطار سعيهم لإيجاد حلول ناجعة للارتفاع بتعلم اللغة العربية، حيث يرى أحد الدارسين أن على النخب «أن تعمل على إيجاد حلول جريئة لبعض المشكلات المبدئية التي تتعلق بـ:

- 1- ضرورة تيسير منظومة القواعد العربية في العملية التعليمية بالتركيز على الوظيفة والتحديد الكمي، والغرض التدابلي لاستعمال اللغوي.
- 2- الفصل بين تعليم مسائل اللغة، وكيفية استخدام اللغة في التواصل.
- 3- إعادة النظر في نوعية النص التعليمي الذي يعكس بنية اللغة العربية، وقد أن الأولان لكي يعاد الاعتبار النوعي والكمي للنصوص الأصلية في العملية التعليمية والمحاكاة في جميع المستويات كما هو معمول به في البياداغوجيا الغربية.
- 4- الإسراع في ضبط خطة تنمية صارمة مهمتها تنقية المجموع من ألفاظ الحضارة والمصطلحات المختلفة، وإيجاد آلية إجرائية تعمل على تعليم استعمال هذه الثروة في التعليم والتقويم».⁽³²⁾

وقد نظم معهد الدراسات الإسلامية في مدريد سنة 1959م بمساعدة منظمة اليونسكو ندوة عالمية، وذلك بعرض ترقية تدريس اللغة العربية للأجانب، وقد رأى الخبراء الذين تم استدعاؤهم لتلك الندوة أن المشاكل التي تواجه متعلم اللغة العربية تعود في مجلها إلى:

- «1- عدم اتباع الطرائق الحديثة في تعليم اللغة العربية.
- 2- عدم وجود منهجية مؤسسة علمياً وبياداغوجياً.
- 3- عدم وجود الكتاب المقرر والموحد الذي تتوافر فيه كل الشروط اللسانية والعلمية والبياداغوجية.
- 4- عدم وجود الأستاذ الكفاء الذي يمتلك المهارات والخبرات الكافية للاضطلاع بمهمة التدريس.

وقد انتهت اللجنة المنظمة لهذه الندوة إلى بعض التوصيات منها:

- 1- الاهتمام بجمع رصيد لغوي خاص بالمفردات المتداولة والشائعة في الصحف والمجلات والإذاعة وأنظمة التواصل اليومي.
- 2- تأليف كتاب تعليمي يأخذ بعين الاعتبار خصوصيات اللغة العربية من جهة، وخصوصيات المتعلم الأجنبي من جهة أخرى، ويكون ذلك بالإفادة من التجارب العلمية والبياداغوجية السابقة في تعليم اللغة لغير الناطقين بها».⁽³³⁾

ويؤكد الباحث الدكتور أحمد حساني على ضرورة مراعاة مجموعة من الأبعاد الرئيسية للنهوض بتعليمية اللغة العربية، من بينها:

«1- بعد المستقبلي لتعليم اللغة، وهو تصور مستقبلي لترقية طائق تعليم اللغة، وتحديد أهدافها تحديداً قائماً على دراسات مستقبلية جادة تأخذ بعين الاعتبار التحولات المتوقعة لأنظمة التواصل البشري اللغوي وغير اللغوي.

2- بعد الابتكاري والإبداعي في العملية التعليمية بعامة، وتعليم اللغة بخاصة، وتلك ضرورة يقتضيها الحاضر والمستقبل معاً.

3- بعد التطوري المستمر للسياسة التعليمية التي ينبغي أن تساير التطور العلمي بكل تجلياته، ومحاولة إيجاد التفسير العلمي الكافي لكثير من المشاكل لتحقيق التكيف مع المستحدثات الجديدة.

4- بعد التطبيقي والتجريبي للمعطيات العلمية باستثمارها عملياً في تيسير سبل تطوير مناهج اللغة في فضاء تعدد اللغات والثقافات». (34)

ولعل أبرز الباحثين الجزائريين الذين تناولوا موضوع تدريس اللغات، وأثر التحكم اللغوي في ذلك العلامة عبد الرحمن الحاج صالح؛ رئيس المجمع الجزائري للغة العربية، وذلك من خلال نشره مجموعة من الأبحاث، والمقالات، فقد كتب في السبعينيات مقالاً موسوماً بـ: «أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية»، سلط فيه الأضواء على مختلف أطوار الكلام «بتحليل المادة اللغوية، وإظهار البنى النحوية والتحويلية وصولاً بالطالب إلى اكتساب ملقة اللغة عن طريق المران، أي القدرة على إنتاج التعبير السليم عن طريق التجريب والدرية، وفي مقالة أخرى تحدث فيها عن (التحليل العلمي للنصوص بين علم الأسلوب وعلم الدلالة والبلاغة العربية)، وهو بحث في مستويات الدلالة، وجماليات الصياغة الأدبية للغة، ويساعد الطالب كثيراً على فهم طبيعة الكلام الأدبي الإيحائية، وبنيته التركيبية البلاغية المعقدة، كما تحدث عن «علم تدريس اللغات» بصفة عامة، وكيف راجت فيه الأبحاث بأوروبا، وما ينبغي له من العتاد المخبري لتمييز الأصوات اللغوية، وما قدمه «معهد العلوم اللسانية» الذي كان يُشرف عليه الحاج صالح من البحث في هذا المجال. وفي بحث قدمه إلى اتحاد الجامعات العربية في ندوة خاصة بتدريس اللغة العربية، أسماء:

«الأسس العلمية لتطوير تدريس اللغة العربية» أكد فيه الحاج صالح على أن انخفاض المستوى في استعمال العربية يعد من المشكلات العويصة في مجتمعنا، وتقاسم المسؤولية في ذلك عدة مؤسسات، فمنها ما يرتبط بكيفية استعمال الناس للغربية في المدارس، وفي الجامعة، وفي الحياة العامة، ثم مدى مشاركة العamiات واللغات الأجنبية إليها في مختلف المستويات والبيئات، ومنها ما يتصل بالمحظى اللغوي ونوعيته في مناهج التدريس، أي بحجم الذخيرة اللغوية الصالحة للاستعمال، الموجهة للاكتساب في كل مرحلة من مراحل التعليم. وقد لاحظ في هذا الصدد باحث في مكتب التعریب بال المغرب الأقصى نقصاً كبيراً في حجم المعرف الذي تقدم إلى التلميذ في العالم العربي قياساً بمثيلتها المقدمة إلى أطفال أوروبا، وذكر إحصاء يفيد أن حصيلة المصطلحات والمدركات في جميع الكتب المدرسية (الابتدائية في الوطن العربي) لا تتجاوز ثمانمائة مدرك، بينما يتجمع في ذهن التلميذ في الغرب ألف وخمسمائة مصطلح، أو مدرك. ويمكن أن يُقاس على هذا الفارق ما يُقدم في مراحل التعليم الأخرى، فتتبين بذلك أسباب انخفاض المستوى عندنا كما صرحت الكاتب. وأضاف الحاج صالح ملاحظة أخرى على هذا الكم القليل المقدم إلى أطفالنا وشبابنا بناء على الإحصاء أيضاً، وهي «غزارة المادة اللغوية فيما لا يحتاج إليه المتعلم» كالألفاظ المتراծات الكثيرة، والألفاظ العقيمة التي هجرها الاستعمال. وهذا النقص الفادح في الذخيرة ليست اللغة العربية هي المسؤولة عنه بل كسل أهلها وضعف اهتماماتهم لضعفهم في أنفسهم بتعظيم الحاج صالح، فراحوا يرددون بالسنتهم مسميات الأشياء الجديدة، والمواضيع الواقفة بلفظها الأجنبي رغم رطانته الأعممية، قانعين بذلك عوض أن يستنقوا أو ينتحروا من العربية، أو يعربوها حسب القواعد اللغوية، ونتج عن ذلك فوضى الاستعمال، وخلط لغوي معيب في تأدية المجامع اللغوية - إن وجدت - . وكذا وسائل الإعلام لرسالتها في تصحيح الوضع، وصار الناس يخلطون في حديثهم فيجمعون بين لفظ عربي، وأخر فرنسي أو إنجليزي في مركب لغوي واحد، وجملة واحدة ليس فيها بنية نحوية واضحة، فأنى لهذه اللغة أن تصوغ وجداننا، وتعبر عن فكر سيد؟»⁽³⁵⁾.

ويرى العلامة عبد الرحمن الحاج صالح أنه لا بد من مضاعفة مردود البحث الاصطلاحي، وذلك من خلال مجموعة من الطرائق والوسائل من بينها:

1 - الرجوع إلى الاستعمال الحقيقي، والتركيز على ما قد وضع من لفظ عربي لنفس المفهوم في جهة أخرى، أو بلد آخر.

- 2- الحصر الكامل والمستمر لما يضعه العلماء باستمرار من مصطلحات في سائر أقطار الوطن العربي.
- 3- الرجوع إلى التراث العلمي العربي، ومحاولة مسحه مسحًا كاملاً.
- 4- الاعتماد على مدونة من النصوص العلمية، حتى يتراهى فيها الاستعمال الحقيقي القديم والحديث للغة العربية، في كل ميدان من الميادين العلمية، وبذلك تكون المصدر الرئيس للبحث الاصطلاحي، واللغوي بصورة عامة، وتصبح مرجعاً موضوعياً.
- 5- اللجوء إلى الوسائل التكنولوجية الحديثة، وتطوير التصور للعمل الاصطلاحي، وذلك بما يقتضيه العمل على الحاسوب.
- 6- لا يتم الاكتفاء بترويج المصطلحات الجديدة فحسب، بل لا بد من التدخل، وذلك لنشرها بطرائق ناجعة، وعلى نطاق واسع.
- 7- ضرورة خلق هيئة قومية تهتم بالإشراف على جميع الأعمال الاصطلاحية العربية، وذلك بالخطيب، والمتابعة، والتقويم العلمي، والتنسيق، وتكون لها صلحيات مشروعة لتحقيق هذه الأهداف، ويسمح لها بالتدخل المباشر.
- 8- السعي لاستثمار الثروة اللغوية التي تختص بها لغتنا العربية في أبنيتها، وجذورها⁽³⁶⁾.

ومن الاقتراحات التي قدمت لترقية اللغة العربية على المستوى التعليمي والبيداغوجي والحضاري:

«أولاً: إعادة النظر في المناهج والطرائق المستخدمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بها، ولغير الناطقين، والحرص الشديد على تحديثها وعصرتها بناء على المتغيرات المتسارعة في العلوم والمعارف الإنسانية.

ثانياً: تنمية التفكير العلمي لدى المتكلم المثالي للسان العربي، لتوطئة كل السبل من أجل الوصول إلى مصادر المعلومات ومعالجتها وتقويمها، وفرز عناصرها الفاعلة في حركة التوالي المعرفي الجديد للإسهام فيه، أو تصحيح معارف سابقة.

ثالثاً: استثمار التطور الهائل في مجال الاتصال، والشبكات الإعلامية والمعلوماتية العالمية، وترقية آليات التواصل بين أفراد المجتمع البشري للوصول إلى المعلومات الصحيحة، وتوظيفها توظيفاً صحيحاً، لتذليل كل الصعوبات والعوائق التي تعرّض المستخدم للسان العربي.

رابعاً: تجنب الجدل العقيم الذي يتبدى في تلك الخلافات النحوية والصرفية التي تعيق العملية التعليمية الصحيحة.

خامساً: إحياء الشاهد النحوي بربطه بالواقع اللغوي الذي يحيط بالعملية التعليمية لأن اللغة استعمال وممارسة، وما دامت كذلك لا بد من التخلص من الشواهد المبنية المحنطة التي لا صلة لها بالواقع العربي الحديث».⁽³⁷⁾

ومن بين المقترنات التي يقترحها العالمة الدكتور عبد الملك مرتعض؛ رئيس المجلس الأعلى للغة العربية بالجزائر سابقاً، للارتفاع باللغة العربية، والنهوض بها في مختلف المؤسسات التربوية في الوطن العربي، وذلك في محاضرة له موسومة بـ«اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين في المؤسسات التعليمية في الجمهورية الجزائرية، الواقع والتحديات واستشراف المستقبل»، ألقاها بمجمع اللغة العربية الأردني بعنان:

1. ضرورة عقد ندوات متخصصة لترقية تدريس اللغة العربية وتحسينه وتيسيره للناشئة، وإغرائهم بالتعامل مع النصوص الأدبية الحقيقة، لا نصوص الروايات التي كثيراً من لغتها لا يرقى إلى الأسلوب الفصيح، بله الرأفي، وذلك بتدريس النحو من خلال النصوص الأدبية المعترف نقيناً وتاريخياً بقيمتها الأدبية.

2. فتح نوادي القراءة الموجهة تحت إحياء متخصصين في المدارس الكبرى على الأقل، وذلك تحت إشراف أباء مشهود لهم بمعرفة اللغة العربية وحبها أيضاً، لا تحت إشراف المعلمين المحدودي الثقافة اللغوية، وذلك من أجل ترقية الذوق الأدبي العام لدى المتعلمين منذ نعومة أظافرهم.

3. تأسيس نوادي تكون ملحقة بالمدارس الثانوية للخطابة، والتترس على ارتجال الكلام باللغة العربية الفصحى، وشخصيّن جوانز تشجيعية للمتفوقين، حتى لا يرث الجيل الجديد رعونة الأمية، وعيي اللسان.

4. إعادة النظر في بعض النصوص المختارة في كتب المطالعة المقرّرة في المدارس، من أجل ترقية الذوق اللغوي، وإشاعة العربية العالمية بين الناشئة.
5. تخصيص جوائز تشجيعية: ولائحة، ثم وطنية، في كتابة القصة والشعر والمقالة، لتلامذة المدارس الثانوية.
6. تخصيص جوائز تشجيعية للأوائل في اللغة العربية في امتحانات البكالوريا سنويًا، وتكريمهم مع الأوائل في المواد العامة.
7. العمل على جعل النجاح في مادة اللغة العربية إجباريًّا، بحيث لا ينجح التلميذ في شهادة البكالوريا، مهما تكن النتائج المتحصل عليها، ما لم يحصل على خمسين في المائة من علامة اللغة العربية يوم الامتحان، كما هو الشأن في كثير من البلدان التي تحترم لغتها ومنها ألمانيا...⁽³⁸⁾
8. تدريس اللغة العربية، بما هي مادة، في التخصصات الجامعية العلمية حتى لا ينسى الطالب، المتخصص في غير اللغة العربية، ما كان تعلمه في الابتدائي والثانوي فلا يحسن، بعد التخرج، لا التّدريس ولا البحث باللغة العربية...⁽³⁸⁾
ومن جهة أخرى يقترح الدكتور صالح بلعيد أن يتم ترشيح مجمع لغوي في بلد عربي يتكلّل بقضايا ترقية اللغة العربية من جانبها اللغوي ووضع تشريعات لغوية جديدة، يكون مرجعاً يلزمـنا جميعاً بالمحافظة على اللغة العربية وفق قواعدها السليمة، كما ينصح بعدم وضع قواعد نحوية تخصصية جديدة، حيث إننا لسنا في حاجة إليها، بقدر ما نحن في حاجة إلى إبداع طرائق حديثة للتبلّغ، كما يرى أننا لسنا في حاجة إلى مزيد من التأليف في النحو المدرسي، بقدر ما نحن بحاجة إلى إبداع طرائق حديثة مبسطة لأبنائنا بحيث يستسيغون النحو ويقبلون عليه، كما يشير إلى أن النحو المبني هو الوظيفي المترادج الذي نقوم به لسان ناشتنا، واللغة تحفظ عن طريق استظهار روانها لا قراءة النحو واستظهار مسائله، كما يدعو كذلك إلى جعل النحو ضمنياً يستخلص من القرآن الكريم وروائع الشعر العربي وكلام العرب القدامى والمعاصرين، وعدم فصله عن الصرف والبلاغة، مع التركيز على الأساليب نحوية، وعدم قياس الحاضر على الماضي أو الغائب، حيث يكون قياس الحاضر على الحاضر، والأهم هو جعل النحو ملكاً للمستعمل وتحبيبه وتحبيبته للناشئة عن طريق الممارسة.

الوصيات المقترنة

بعد هذه الجولة مع الأطروحات والتحاليل التي تتصل بتعليم اللغة العربية بين الرؤى الفنية والنظريات العلمية، يوصي الباحث بما يأتي:

- 1- عدم إهمال الجانب الوظيفي في الاستخدام النحوي، فهو الذي يعمل على تنمية المهارات اللغوية المطلوبة في الحياة العملية، وعدم وجوده يُسبب غياب التذوق لتأثير اللغة العربية الشعرية والثرية، مع ضرورة إقامة جسور تواصل بين الجانب النحوي، والنصوص المعتمدة في التدريس، والتمثيل من خلالها، واستخراج القواعد النحوية، حتى لا يحس الطالب بالعزلة عن المادة النحوية، كما أن انتقاء نصوص ذات جماليات أسلوبية، وببلغة بد菊花، يُسهم في معرفة الطالب للمعنى المقصودة، واستيعاب الأفكار، وذلك لأن المعنى هو الهدف الأول من وسيلة النحو، فالذي لا يعرف المعنى لا يمكن له أن يعرب إعراباً سليماً.
- 2- الحرص على أن النحو هو وسيلة لإدراك معاني النصوص، ولن يتمكن المتعلم من ذلك إلا من خلال الفهم الجيد للأساليب اللغوية، وتكوين الملكة اللسانية الصحيحة، وليس حفظ القواعد المجردة، فلطالما أكد الكثير من الدارسين على أن النحو هو بمثابة عامل مساعد على الاكتساب، وهو يمهد الأرضية للتعلم، وليس ركيزة أساسية.
- 3- التفريق بين مختلف المستويات النحوية، فهناك فوارق جمة بين مستوى النحو الذي يتعلّق بالعالم والباحث المعمق، والمستوى الذي يخص المتعلم المبتدئ.
- 4- العمل على أن تكون مناهج تعليم وتعلم اللغة العربية قائمة على تجارب دقيقة، ونتائج معمرة مستخرجة ومستنيرة من البحث والتجربة، وذلك بهدف ترقية وتحديث المقررات والبرامج الدراسية للغة العربية، إضافة إلى الارتفاع بالطرائق المعهول بها وتطويرها من مرحلة إلى أخرى، وفقاً لمتطلبات ومقتضيات العصر وحاجات المتعلمين.
- 5- السعي إلى خلق تكامل بين مختلف العلوم والمعرفات لترقية تعليم اللغة العربية، بحيث يتم تقويم استعمال اللغة العربية في المؤسسات التعليمية التربوية في ظل

الحقائق المكتشفة، والنتائج المستخلصة، ليس في علم واحد بل من خلال تضافر الجهود بين جملة من الباحثين المتخصصين في علوم متنوعة مثل: علم تدريس اللغات، وعلم اللسان التطبيقي، إضافة إلى الاعتماد على أسس ومفاهيم النظرية الوظيفية التي أكدت عدة دراسات نجاحها، كونها تُسهم في تيسير النحو والابتعاد به عن التعقيدات والفيود المختلفة.

6- اعتماد الطريقة الحوارية في تدريس النحو العربي، فقد بينت التجارب أن الطريقة الناجعة هي الطريقة الحوارية التي تتم من خلال استخراج الأمثلة من نصوص شائقة تدريجياً إلى غاية الوصول إلى القاعدة النحوية، وينصح بالتركيز على نصوص حديثة تكون منسجمة مع الحياة العصرية، واليومية التي يراها الطالب، ولا ينبغي إبراد أمثلة عتيقة لا وجود لها في الحياة اليومية للطالب، كما لا يجب الإغراق في الأمثلة النحوية العلمية العوいصة التي هي محل خلاف، وجدال بين المتخصصين.

7- الانتقاء من القواعد النحوية العربية ما له أهمية وظيفية، وفائدة عملية في الكلام مع الحرص على تجنب كثرة التفصيلات، والإغراق في سرد الآراء المختلفة، مما يؤدي إلى تذبذب الطالب، ونفوره من المادة.

8- عدم اعتماد المنهج التخريجي في تدريس النحو، الذي يقوم على أساس الحفظ، ويعتبر أن الحفظ أساس التعلم، وينصح باعتماد المنهج العقلي الذي يُركز على التحليل، ويسهم في تنمية الملاحظة، وتنظيم التفكير لدى المتعلم.

9- استثمار اللسانيات في تعليم اللغة العربية، ولا سيما اللسانيات التطبيقية التي لها وظيفة هامة في تحليل العملية التعليمية وترقيتها، فهي التي تجيب عن التساؤلات العلمية والبيداغوجية التي تواجه معلم اللغة، وعليه أن يكون مطلعاً على ما توصلت إليه النظريات اللسانية في ميدان وصف اللغة وتحليلها.

10- ضرورة توفير مجموعة من الشروط في معلم اللغة العربية، ومن أبرزها: الإمام بمجال البحث، ومعرفة تطورات التعليمية، وما توصلت إليه من أبحاث جديدة في ميدان تعليم اللغات، وأن يكون مُمتلكاً للكفاية اللغوية التي تجعله يستعمل اللغة استعمالاً صحيحاً.

- 11- يُنصح بالتركيز بشكل كبير على الجانب الشفوي، كونه الجانب المهم، مع التجسيد الحسي والفعلي للعملية التواصيلية، والحرص على فصاحة اللغة وخلوها من الأخطاء في تلقين اللغة العربية، وهذا من شأنه أن يُثري الحصيلة اللغوية للمتعلم.
- 12- استثمار الوسائل التقنية والتكنولوجية الحديثة في تعليم اللغة العربية، ولا ينبغي إهمال دورها فهناك حاجة ضرورية لاستغلالها في زمننا الراهن، حيث يمكن أن تلعب دوراً مهماً في النهوض بتعليم اللغة العربية، ولا بد من السعي لإنتاج برامج تقوم بهذه المهمة، ومن أبرز ما يتوجب الاعتماد عليه: الشابكة (الإنترنت)، والأفلام التعليمية، إضافة إلى متابعة تطورات علم الحاسوب للاستفادة منه وتوظيفه في العملية التعليمية بطرق متعددة.
- 13- إقامة علاقات وطيدة بين أقسام اللغة العربية، وعلم التربية والتعليم، وذلك بغرض التنسيق بين مختلف الدارسين، مع استثمار المناهج المتوصل إليها، فلا بد من افتتاح مدرسي اللغة العربية على تخصصات أخرى، ومبادرات علمية جديدة، والسعى إلى خلق علاقة وشيقة بين تعليم اللغة العربية، والعلوم الأخرى مثل: تكنولوجيات الاتصال والإعلام.
- 14- تركيز الاهتمام على المنطقات والأسس الرئيسية التي تبني من خلالها الأهداف التعليمية للغة العربية سواءً أكانت عامة أم خاصة من خلال تحديد الاحتياجات التربوية للمتعلم، والتي تنسجم وتنما مع العصر الذي يعيشه، والمستوى الثقافي الذي هو عليه.
- 15- العناية بأساليب تقويم تعليم اللغة العربية، والحرص على التكامل والانسجام بين الجوانب النظرية والعملية في مناهج تعليم اللغة العربية.
- 16- الحرص على صياغة برامج تعليمية تكون لها صلة عميقة بالبيئة التي يعيش فيها التلميذ، مع الاستعانة بوسائل الإيضاح والفهم مثل: الرسومات التخطيطية، والصور والأشكال البيانية، والمخططات، وهذا ما يُسهم في إيضاح المعاني وتقريب دلالاتها إلى ذهان المتعلمين.

- 17- الحرص على الانتقاء العلمي السليم للمادة النحوية، مع تطبيق طريقة الأنماط اللغوية التي تُسهم في تيسير عملية الوصف، وتساعد على اكتشاف أنواع مختلف التراكيب وسماتها، كما ينبغي التركيز على المنهج اللساني الوصفي في تعليم النحو العربي.
- 18- وضع عناصر واضحة ومحددة لدراسة موضوع تيسير النحو، والأهداف المرجوة منه، والأغراض التي يرغب في تحقيقها من التيسير.
- 19- الابتعاد عن الحلول المرتجلة والتخطيط التقريري في معالجة قضايا تعليم اللغة العربية.

الهوماش :

- (1) د. عثمان حشلاف: التمكّن اللغوي أساس تحصيل العلوم الإنسانية، وشرط للقيام برسالة المعلم، مجلة المبرز، العدد: 13، جويلية ديسمبر 1999م، ص: 43.
- (2) د.أبو القاسم سعد الله: حصاد الخريف، منشورات عالم المعرفة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2010، ص: 208 وما بعدها.
- (3) د.أحمد حساني: المركبات اللسانية لتعليمية اللغة العربية في وسط تعدد الثقافات واللغات، نصوص أعمال الندوة الدولية مكانة اللغة العربية بين اللغات العالمية، المنعقدة بالجزائر أيام: 12-10 شعبان 1421هـ - الموافق 6-8 نوفمبر 2000م، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية بالجزائر، 2001 م، ص: 75.
- (4) يحيى بعيطيش: النحو العربي بين التعصير والتيسير: أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في: 23-24 أبريل 2002م بالجزائر، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001م، ص: 115.
- (5) د.جيلايلي بوحمة: أهمية الأهداف التعليمية ودورها في إنجاح عملية التعلم والتعليم، مجلة العلوم الإنسانية، مجلة تصدر عن جامعة متغوري بقسنطينة، الجزائر، العدد: 23، جوان 2005م، ص: 6.
- (6) د.جيلايلي بوحمة: أهمية الأهداف التعليمية ودورها في إنجاح عملية التعلم والتعليم، المرجع نفسه، ص: 07.
- (7) معروف زريق: كيف تلقي درساً، منشورات دار اليقظة العربية بيروت، ومطبعة الإنشاء بدمشق، ط: 1969م، ص: 104.
- (8) العياشي عميار: في تعليمية قواعد اللغة العربية للسنة السادسة من التعليم الأساسي نموذجاً، مجلة حلوليات جامعة قالمة للعلوم الاجتماعية والإنسانية، مجلة محكمة تصدر عن جامعة 08 ماي 1945 بقلمة، العدد: 1، 2007م، ص: 120.
- (9) العياشي عميار: في تعليمية قواعد اللغة العربية للسنة السادسة من التعليم الأساسي نموذجاً، المرجع نفسه، والمصفحة نفسها.

- (10) د.أحمد شامية: تعليم الصرف في الجامعة والمدارس العليا للأستانة، مجلة المبرز، عدد خاص بالملتقى الواللنوي في تعلیميات العلوم الإنسانية، جولييه- دیسمبر 2000م، ص: 66.
- (11) عبد المجيد عيساني: التقويم في تعليم قواعد النحو العربي بين الفشل والنجاح، مجلة اللغة العربية، مجلة علمية يصدرها مخبر علم تعليم العربية بالمدرسة العليا للأستانة ببوزريعة، الجزائر، العدد: 01، السنة: 2003م، ص: 126 وما بعدها.
- (12) شقيقة علي: نحو منهج بديل لتقدير العلوم اللغوية - علم النحو نموذجاً، المرجع نفسه، ص: 51.
- (13) لصانمي خديجة: تعليميات النحو، أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في: 24-23 أبريل 2001م بالجزائر، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001م، ص: 530 وما بعدها.
- (14) بقاسم نفف: آراء حول إعادة وصف القواعد النحوية، أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في: 24-23 أبريل 2001م بالجزائر، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001م، ص: 351.
- (15) عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف بمصر، ط: 4، 1968م، ص: 203.
- (16) عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص: 203 وما بعدها.
- (17) معروف زريق: كيف تلقى درساً، ص: 152 وما بعدها.
- (18) معروف زريق: المرجع نفسه، ص: 155 وما بعدها.
- (19) ناصر لوحishi: الدرس النحوي مشكلاته ومفترحات تيسيرية، أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في: 24-23 أبريل 2001م بالجزائر، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001م، ص: 106 وما بعدها.
- (20) د. أحمد شامية: تعليم الصرف في الجامعة والمدارس العليا للأستانة، المرجع السابق، ص: 65 وما بعدها.
- (21) د. أحمد شامية: المرجع نفسه، ص: 64، وما بعدها.
- (22) ناصر لوحishi: الدرس النحوي مشكلاته ومفترحات تيسيرية، المرجع السابق، ص: 109 وما بعدها.
- (23) معروف زريق: المرجع السابق، ص: 157 وما بعدها.
- (24) العياشي عمبار: في تعليمية قواعد اللغة العربية للسنة السادسة من التعليم الأساسي نموذجاً، المرجع السابق، ص: 126 وما بعدها.
- (25) د.خیر الله عصار: المرجع السابق، ص: 11.
- (26) عبد العليم إبراهيم: المرجع السابق، ص: 34.
- (27) عبد العليم إبراهيم: المرجع نفسه، ص: 31.
- (28) د.خیر الله عصار: المرجع السابق، ص: 85 وما بعدها.
- (29) حبيبة لـ: المحيط السوسيو ثقافي وتعلم اللغة العربية، مجلة أبناء الجامعة، الجزائر، الأسبوع من: 12 إلى 18 نوفمبر 1997م، ص: 20.
- (30) د.عايد حمدان سليمان الهرش: الحاسوب وتعلم اللغة العربية، المرجع السابق، ص: 226 وما بعدها.
- (31) محمد حمود: تدريس الأدب، استراتيجية القراءة والاقراء، منشورات بيداكتيكا، دار الخطابي للطباعة والنشر، الدار البيضاء، المغرب الأقصى، 1993م، ص: 56 وما بعدها.
- (32) د.نعمان عبد الحميد بوقرة: المشهد اللسانوي العربي والراهن الثقافي: تحديات وأفاق، مقاربات في اللغة والأدب، سلسلة علمية تصدر عن قسم اللغة العربية وأدابها في جامعة الملك سعود بالياريس، منشورات جمعية اللهجات والترااث الشعبي بجامعة الملك سعود 1428هـ/2007م، ص: 247 وما بعدها.

- (33) د.أحمد حساني: المركبات اللسانية لتعليمية اللغة العربية في وسط تعدد الثقافات واللغات، المراجع السابق، ص: 78.
- (34) د.أحمد حساني: المرجع نفسه، ص: 74 وما بعدها.
- (35) د.عثمان حشلاف: التكنلوجي أساس تحصيل العلوم الإنسانية، وشرط للقيام برسالة المعلم، المراجع السابق، ص: 44 وما بعدها.
- (36) د.عبد الرحمن الحاج صالح: أدوات البحث العلمي في علم المصطلح الحديث، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، العدد السادس، السنة الثالثة، جمادى الثاني 1429 هـ جوان 2008م، ص: 12 وما بعدها.
- (37) د.عبد الرحمن الحاج صالح: اللغة العربية والبحث العلمي المعاصر أمام تحديات العصر، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، مجلة لغوية علمية تصدر عن المجمع الجزائري للغة العربية، العدد الثاني، السنة الأولى، ذو القعدة 1426 هـ - ديسمبر 2005م، ص: 12.
- (38) مترحات مقببة من محاضرة للعلامة الدكتور عبد الملك مرتابن، رئيس المجلس الأعلى للغة العربية بالجزائر سابقاً موسمة بـ «اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين، في المؤسسات التعليمية في الجمهورية الجزائرية، الواقع والتحديات واستشراف المستقبل» ألقاها بمجمع اللغة العربية الأردني بعمان يوم الثلاثاء 7 جمادى الأولى 1426 هـ 14 حزيران 2005م.